

Blanck, Bettina

Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge

Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 60-68



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Bettina: Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen und Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge - In: Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 60-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307676 - DOI: 10.25656/01:30767; 10.35468/6107-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307676>

<https://doi.org/10.25656/01:30767>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Bettina Blanck

Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen *und* Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge

1 Mündigkeit, Dissens und Kontroversitätsgebot: Kritikimmunisierung als Gefahr eines »kampforientierten«¹ Kontroversitätsgebotes

Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977, 179) ist für viele eine leitende Orientierung, nicht nur für politische Bildung, sondern für Bildung insgesamt sowie auch für Wissenschaft (Sander 2009). Es betont die Relevanz einer Offenlegung von kontroversen Positionen zu einer jeweiligen Problemstellung im Unterricht, damit Schüler*innen sich eigenständig ein Urteil bilden und nicht von jeweiligen Positionen ihrer Lehrer*innen überwältigt werden können. Kontroversen, die in der Gesellschaft bestehen, sollen thematisch sein und Schüler*innen sollen ihre schließlich erarbeitete Position begründen und in Diskussionen gegenüber kontroversen Alternativen verteidigen können. Es ist, so eine These dieses Beitrags, vermutlich wesentlich auch dieser Gedanke des Verteidigenkönnens, der dazu führt, dass man mit einer kontroversen Diskussion vor allem eine eher kampf- und konkurrenzorientierte Situation verbindet. Auch für die Wissenschaften lässt sich ein eher »kampforientierter« Modus der Auseinandersetzung mit kontroversen Alternativen feststellen (Greshoff 1989). Eine solche »Kampforientierung« kann mit einer starken Identifikation mit der jeweils vertretenen Position einhergehen und zu einer zunehmenden Kritikimmunisierung im Sinne von Thomas Kuhn führen:

1 Sachverhalte, die zu klären sind, oder Termini, die mit einem Ironie- oder Distanzzeichen verwendet werden, werden im Folgenden in Chevrons gesetzt. Doppelte An- und Abführungszeichen werden bei Zitaten und Hervorhebungen von Worten/Termini/Ausdrücken gesetzt. Einfache An- und Abführungszeichen heben ggf. Begriffe hervor. Diese Unterscheidung zwischen Gegenstand, Begriff und Wort ist insbesondere bei Interpretationen grundlegend.

„Gefahr für die Theorie ist [...] Gefahr für das wissenschaftliche Leben, und obwohl die Wissenschaft durch solche Gefährdungen Fortschritte macht, übersieht sie der einzelne Wissenschaftler, solange er nur kann. Das tut er besonders dann, wenn ihn seine eigene bisherige Tätigkeit bereits auf die Verwendung der bedrohten Theorie festgelegt hat.“ (Kuhn 1978, 283)

Darauf, wie problematisch und folgenreich eine solche Kritikimmunisierung sein kann, hat z. B. John Stuart Mill 1859 hingewiesen: „The fatal tendency of mankind to leave off thinking about a thing when it is no longer doubtful, is the cause of half their errors.“ (Mill 2015, 84) Kontroverse Alternativen werden vor allem dann kaum oder nicht mehr genutzt, um zu Verbesserungen von jeweils vertretenen Positionen zu gelangen, wenn man sich auf eine Position festgelegt hat. Dies kann einhergehen mit einem Abbau von *kritischer* Reflexivität. Reflexion dient dann der Stabilisierung der bisherigen Position und damit der Vorurteilsbildung und -verfestigung (Loh 1989; Albers & Blanck 2022). Zugespitzt könnte man formulieren: Das Kontroversitätsgebot kann zwar eine Überwältigung durch andere verhindern oder erschweren, läuft aber, wenn es kampff- bzw. konkurrenzorientiert angelegt und ausgelegt wird, Gefahr, in eine Selbstüberwältigung und ein Ausschalten kritischen Denkens und kritischer Reflexivität zu münden. Dies mag umso mehr der Fall sein, als eine Korrektur oder Aufgabe einer bisherigen Position sozial eher negativ bewertet wird: Jemandem wird z. B. unterstellt, dass er*sie »umgefallen« sei oder sein* ihr »Fähnchen sich nach dem Wind« richte.

2 Vom »kampforientierten« zum erwägungsorientierten Kontroversitätsgebot für Dissens *und* Konsens

Für den Beutelsbacher Konsens ist eine Berücksichtigung von Alternativen vor allem in der *Genese*, also der Findung eines eigenständigen Urteils grundlegend. Die Einbeziehung von Alternativen wird bei solchen Fragen als relevant erachtet, die in einer jeweiligen Gesellschaft, etwa in Politik und Wissenschaft, *kontrovers* diskutiert werden. Die eigenständige Urteils- bzw. Entscheidungsfindung² impliziert, dass man eine getroffene Entscheidung für eine bestimmte Position gut begründen und verteidigen kann sowie sich nicht von anderen überwältigen lässt. Im Konzept einer Erwägungsorientierung werden problemadäquat zu erwägende

2 Auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Worte „Urteil“ und „Entscheidung“ kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Im Konzept einer Erwägungsorientierung wird ein prozessbezogenes Verständnis von Entscheidung als problembezogenes thematisches und bewertendes Erwägen vertreten (zuletzt Blanck 2023a). Dieses Verständnis unterscheidet sich insbesondere von all denen, die die Worte „Entscheidung“ oder auch „Urteil“ auch oder sogar nur auf das Ergebnis eines problembezogenen Erwägens und Bewertens beziehen (ausführlich Bleicher, Fink, Funke, Göbel, Krischer, Martin, Priddat, Reese-Schäfer, Rieber & Saretzki 2021).

Alternativen nicht nur in der Genese, sondern *auch* als *Geltungsbezug*, nachdem eine Position gefunden wurde, als relevant erachtet. Die Konsequenz dieses Ansatzes ist, dass zu erwägende kontroverse Alternativen bei allen Positionierungen zu Fragen und Problemstellungen, die gut begründet sein sollen, relevant sind, unabhängig davon, ob ein gesellschaftlicher Dissens oder Konsens besteht. Auch Konsens ist nicht alternativlos und gegenüber zu erwägenden Alternativen zu begründen, wenn er nicht überwältigend an andere »vermittelt« und von ihnen übernommen werden soll (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 16; Blanck 2006, 2023b, 135f.). Das gilt selbst für normative Rahmungen, wie Inken Heldt herausstellt:

„Als Grenze des Kontroversitätsgebotes dürfen Menschenwürde und Menschenrechte als grundlegende menschenrechtliche Prinzipien nicht zur Disposition gestellt werden, solange eine Kontroverse im Unterricht ausgefochten wird. Zugleich gibt es keine Grenzziehung und keine normative Rahmung, die grundsätzlich nicht selbst politisiert, d. h. infrage gestellt werden könnte. Der politische Unterricht kann sich nicht darauf beschränken, das „Menschenrechtsprinzip“ als unüberschreitbare Grenze des Sagbaren auszurufen, das selbst nicht mehr im Dialog begründet werden muss oder kritisch befragt werden könnte. Denn genau hierdurch würde der Mensch in seinem vernunftbegabten autonomen Wesen missachtet, welches durch Reflexion gefördert und befähigt werden kann, eigene Entscheidungen in Fragen von Moral und Sittlichkeit zu fällen und selbstverantwortlich zu handeln.“ (Heldt 2022, 29)

Durch die Wertschätzung von zu erwägenden problemadäquaten Alternativen für die Begründung von jeweiligen Lösungen, werden diese auf der *Erwägungsebene* nicht als zu bekämpfende, sondern zu integrierende Positionen betrachtet. Die Integration von kontroversen Positionen auf einer Erwägungsebene darf dabei aber nicht verwechselt werden mit einem Anything-goes auf der Lösungsebene! Dort gilt es, sich dezidiert gegen bestimmte, etwa menschenrechtsverletzende Positionen einzusetzen und diese zurückzuweisen. Weil aber beim erwägungsorientierten Umgang mit Alternativen diese als Erwägungen relevant sind, wenn man eine Position gut begründen können will, bleibt die auf diese Erwägungen bezogene Position / Lösung verbesserungsoffen und kann frag-würdig *gehalten* werden. Damit geht ein reflexives Wissen um Nicht-Wissen einher, welches ebenfalls Verbesserungsengagement tragen und förderlich in sozialen Diskursen sowie bei der Suche nach gemeinsamen Lösungen sein kann. So kann sich eine Haltung eines distanzfähigen Engagements entwickeln, die gegen Kritikimmunisierungen gleichermaßen wie vor einem hilflosen Abgleiten in ein Verlorengehen in Möglichkeiten schützen kann. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden näher erörtert werden.

2.1 Erwägungsorientierung als Haltung eines Frag-würdig machen und Frag-würdig halten könnens

Bei einem eher konkurrenz-/kampforientierten Umgang mit Alternativen ist es vor allem wichtig, konkurrierende Positionen anderer frag-würdig *machen* zu können, um die Vorteile der eigenen vertretenen Position herauszustellen sowie sich nicht von Positionen anderer überwältigen zu lassen. Durch die Einbeziehung erwogener Alternativen als eine Geltungsbedingung für jeweilige Positionen können auch Positionen/Lösungen, die man selbst vertritt, frag-würdig *gehalten* werden. Die jeweils vertretene Position bleibt durch die Erwägungs-Geltungsbedingung (die bisher erwogenen problemadäquaten Alternativen) eingebettet in einen Erwägungshorizont. Erwägungs-Geltungsbedingungen haben gleichermaßen zwei Funktionen: Sie sind sowohl Begründungsbezug als auch Bezug zur Infragestellung. Damit kann die Frag-würdigkeit einer (vorerst) vertretenen Position sowie eine Offenheit für Verbesserungen erhalten bleiben. Dies ist insofern nicht identitätsgefährdend, sondern kann im Gegenteil identitätsförderlich sein. Denn wenn man mit noch nicht bedachten zu erwägenden kontroversen Alternativen konfrontiert ist, so ist dies eine Chance, zu einer besser begründeten Lösung zu gelangen. In dem Maße, wie das Begründenkönnen relevant ist und im Vordergrund steht, ist jede kontrovers zu erwägende Alternative ein Gewinn für die eigene Position, unabhängig davon, ob die bisher vertretene Position durch die neue zu erwägende Alternative besser begründet beibehalten oder mit guten Gründen für eine andere Position verlassen werden muss. Eine aufzugebende Position wird dabei nicht »wertlos«. Sie übernimmt im Problemlösezusammenhang eine andere Rolle. Sie trägt nämlich jetzt als eine zu erwägende Position zur Geltung der nun vertretenen Position bei.

2.2 Reflexives Wissen um Nicht-Wissen, Verbesserungsengagement und diskursive Offenheit

So, wie es schon nicht möglich ist, alles, was kontrovers in einer Gesellschaft ist, kontrovers zu diskutieren (Schiele 2017, 31), so ist es noch weniger möglich, zusätzlich auch noch alles, worüber es einen Konsens gibt, umfassend gegenüber zu erwägenden problemadäquaten Alternativen zu begründen. Es kann nur wenig umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden. Menschliche Gesellschaften sind auf die Tradierung bisheriger (bewährter) deskriptiver und präskriptiver Konzepte angewiesen und menschlicher Alltag ist geprägt von Gewohnheiten und einem Folgen von bewährten Lösungen. In vielen Fällen lässt sich zudem die Frage stellen, inwiefern es überhaupt erforderlich ist, etwas umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können und eine intuitive »Bauchentscheidung« nicht sogar angemessener oder – wie im Fall von dezisionären Konstellationen – sogar geboten ist. In dezisionären Konstellationen kann man nicht mit guten Gründen eine Lösung einer anderen vorziehen und

muss einfach irgendeine Lösung realisieren, damit man nicht wie im Fall des Esels von Buridan zwischen den beiden Heubündeln hin und her wandernd verhungert bzw. sich diese von anderen wegfuttern lässt.

Aus erwägungstheoretischer Sicht sind deshalb ein reflexives Wissen um Nicht-Wissen, Grenzen des Wissens sowie offene Fragen zentral. Es geht nicht darum, zu allen Frage- und Problemstellungen ausgearbeitete umfassende Erwägungs-Geltungsbedingungen zu haben, sondern darum, diese als Bezug immer dann heranziehen zu können, wenn überwältigende Anliegen von Anderen an einen herangetragen werden oder man selbst unbedingt etwas durchsetzen möchte, was andere betrifft, damit man selbst nicht überwältigend agiert. Die Idee der Erwägungs-Geltungsbedingung reicht im Idealfall aus, erwägungsoffen zu sein, wenn es erforderlich ist, was selbst zur Erwägung stehen kann. Erwägungsorientierung hat immer mit iterierbaren Problemlagen zu tun: Es ist zu erwägen, was zu erwägen ist und was mit guten Gründen (erst einmal oder auch grundsätzlich) nicht erwogen werden braucht. Hierfür sind Kriterien zu entwickeln und ihrerseits zu erwägen. In vielen Fällen wird man vermutlich eine Tendenz haben, dass immer dann, wenn Lösungen irreversibel sind, nicht nur einzelne, sondern auch andere betreffen und weitreichende Folgen auch in der Zukunft haben (Stichwort: Nachhaltige Entwicklung), ein umfassenderes Erwägen angemessen ist.

Die skizzierte grundsätzliche Erwägungsoffenheit verändert soziale Auseinandersetzungen weg von einer bloß kampf- und konkurrenzorientierten hin zu einer auch erwägungsorientierten Auseinandersetzung, bei der ein grundsätzliches Interesse an Verbesserungen und möglichen Korrekturen bisheriger Positionen bestehen bleibt und es zu keiner Abschottung, Abwehr und Kritikimmunisierung kommt. Alle problemadäquaten Alternativen tragen als Erwägungen dazu bei, eine schließlich gefundene Lösung zu begründen bzw. auch zu erkennen, dass es gute Gründe für einen Lösungspluralismus gibt. Man könnte in letzterem Fall auch von einer „aufgeklärten Toleranz“ sprechen.

2.3 Distanzfähiges Engagement im Umgang mit Überwältigung und Kritikimmunisierung

Die zusätzliche Beachtung und Wertschätzung von problembezogenen zu erwägenden Alternativen nicht nur in der Genese einer Lösung/Position, sondern auch als einen Geltungsbezug, um Begründungen von Positionen einzuschätzen, eröffnet durch die Möglichkeit, Positionen nicht nur frag-würdig zu machen, sondern auch frag-würdig halten zu können, die Entwicklung einer Identität eines distanzfähigen Engagements. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sich nicht nur mit der gewonnenen (vorläufigen) Position/Lösung identifiziert wird, sondern gleichermaßen mit den zu ihr erwogenen alternativen Lösungsmöglichkeiten. Dies wiederum geht einher mit einem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen und offenen Fragen, d.h. den Begrenzungen des jeweiligen Begründetseins von Posi-

tionen. Durch das Frag-würdig halten können bleibt auch eine Aufmerksamkeit und ein Interesse an möglichen Verbesserungen. Es findet keine Kritikimmunisierung statt, sondern im Gegenteil ein Interesse an klärungsförderlicher Kritik, die Erwägung-Geltungsbedingungen und die auf sie bezogenen Lösungen verbessern hilft. So, wie eine wenig ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung es leicht macht, auf Distanz zur bisher vertretenen Position zu gehen, so kann umgekehrt eine gut ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung der Ausgang sein, eine hiermit gut begründbare Lösung engagiert zu vertreten. Erwägungsorientierung heißt also nicht, »entsagungsvoll« auf jegliches Positionieren zu verzichten und gleichsam »meinungslos« zum Spielball derer zu werden, die »wissen«, was sie wollen. Im Gegenteil verschafft einem eine gut ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung die Ressource, sich dezidiert zu positionieren und zu engagieren, ohne dabei selbst andere zu überwältigen, wenn man ihnen gegenüber die guten Gründe aufzeigen kann, warum man sich für die vertretene Position engagiert und wieso diese den erwogenen Alternativen vorzuziehen ist. Andere können auch von einer gut ausgearbeiteten Erwägungs-Geltungsbedingung nicht überwältigt werden, weil diese selbst nicht nur die vorerst für adäquat befundene Lösungsmöglichkeit frag-würdig hält, sondern kritisch-reflexiv als nur *eine* mögliche Erwägungs-Geltungsbedingung gesehen werden muss, die ihrerseits besserbar ist und zu der iterativ andere Erwägungs-Geltungsbedingungen zu denken sind. Die Einsicht in die Begrenztheit guten Begründenkönnens macht deutlich, wie wichtig es ist, dass Menschen Traditionen und Gewohnheiten haben und sich auf Bewährtes verlassen können; es geht auf keinen Fall darum, diese in Frage zu stellen und den Anspruch zu haben, alles umfassend zu begründen. Wie weiter oben schon betont, kann es reflexiv auch viele gute Gründe dafür geben, etwas nicht umfassend oder überhaupt erwägen zu wollen. Es gibt so gesehen keinen Grund zu befürchten, dass Erwägungsorientierung einen in eine Haltung der Resignation, Verzweiflung und Handlungsunfähigkeit treibt. Es geht darum, um jeweilige Begründungsniveaus wissen zu können und entsprechend vorsichtig und korrekturengagiert zu bleiben.

3 Ausblick: Demokratisierung von Bildung und Wissenschaft von Anfang an

Was bedeuten die vorangegangenen Darlegungen für Bildungsprozesse? Wie kann es gelingen, ein problembezogenes Denken in zu erwägenden Alternativen von Anfang an so zu fördern, dass Identitätsentwicklungen möglich sind, dass man gleichermaßen in der Lage ist, Dinge frag-würdig machen zu können als auch frag-würdig halten zu können? Hier können nur Andeutungen gemacht werden. Mit Blick auf die Sachen (Inhalte / Themen) von Unterricht wäre zunächst einmal

wichtig, dass diese nicht nur als frag-lose Antworten vermittelt werden, sondern von Problemen ausgegangen wird sowie offene Fragen und alternative Positionen sichtbar und behandelbar werden bzw. auch stehen bleiben können. Dass Lehrer*innen sich die Sachen/Dinge frag-würdig halten können, ist auch eine wichtige Voraussetzung dafür, die jeweilige Vielfalt an Schüler*innenvorstellungen zu verstehen und zu erkennen, welche zu erwägenden Alternativen Schüler*innen auf dem Weg zur Lösung eines Problems durchdenken. Bildung wird so zum Forschungsprozess, bei dem Schüler*innen auch zu Erwägungen gelangen mögen, die bisher noch nicht oder wenig bedacht wurden. In dem Maße, wie Lehrer*innen die Fähigkeit verlieren, sich die jeweiligen Inhalte frag-würdig halten zu können, besteht die Gefahr, dass sie gegenüber ihren Schüler*innen in einen »Vorgabemodus« verfallen, bei dem es »nur« noch um Vermittlung und Übernahme von Wissen geht. Wenn dies angesichts der zeitlichen Ressourcen doch öfter der Fall sein muss, gilt es dies transparent zu machen und zu halten, sodass grundsätzlich eine Wertschätzung von bisherigen Wissensständen einhergeht mit einer Aufmerksamkeit für Verbesserungen sowie ungeklärte Fragen. Erwägungshorizonte leben von der Vielfalt der in ihnen erschlossenen zu erwägenden problemadäquaten Alternativen, was durch gemeinsames Durchdenken gestärkt werden kann, vorausgesetzt, die Einzelnen können sich mit ihren Erwägungen einbringen. Es bedarf also eines erwägungsförderlichen Klimas, etwa indem Schüler*innen entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten und Beteiligungen haben und Methoden zur Gestaltung von erwägungsorientierten Auseinandersetzungen eingesetzt werden, die diese nicht in eine bloß »kampforientierte« Auseinandersetzung mit »Sieger*innen« und »Verlierer*innen« abgleiten lassen. Dabei mögen Fragen hilfreich sein, wie: Wie sehe ich das und wie könnte ich es noch sehen? Wie siehst du das und wie könntest du es noch sehen? Wie sehen es andere (die ich kenne und die ich nicht kenne) und wie könnten sie es noch sehen? Inwiefern kann man überhaupt wissen, ob man alle zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten für ein Problem gefunden hat? Wie geht man damit um, wenn das der Fall ist, und wie, wenn das nicht der Fall ist? Letztlich geht es mit der Förderung von Fähigkeiten erwägungsorientierten Infragestellenskönnens und Fragwürdighaltenkönnens um Demokratisierung und Bildungsgänge, die Wissenschaft vom Kinde aus zu konzipieren und Kinder, Schüler*innen, Studierende, Lernende in ihren kreativen Erwägungskompetenzen so zu fördern, dass diese sich weder von Konsens noch bestimmten vehement vorgetragenen Positionen bei Dissens überwältigen lassen und ihrerseits klärungsförderliche Auseinandersetzungen mit anderen führen können.

Politische Bildung wäre in diesem Sinne ein kritisch-reflexives Wissen und eine Befähigung zu individuellen wie gemeinsamen verantwortbaren Entscheidungen im skizzierten erwägungsorientierten Verständnis. Sie hätte eine zweifache Relevanz, zum einen als konstitutives interdisziplinäres Prinzip für alle Bildungsgänge und zum anderen als Gegenstand im Lehramtsstudium und der

Lehrer*innenbildung. Für Auseinandersetzungen mit dem Politischen (etwa Wahlen, institutionelle Rahmungen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Umgang mit Konflikten, Menschenrechte) wären jeweilige Inhalte andererseits entsprechend herausfordernd mit Blick auf zu erwägende (kontroverse) Alternativen als einen Begründungsbezug für Durchsetzung von bestimmten Lösungen und Positionen aufzubereiten. Hierfür wären u. a. Methoden³ zu entwickeln, debattenartigen und eher konkurrenz-/kampforientierten Auseinandersetzungen jeweils problemadäquate zu erwägende Alternativen gegenüberzustellen und in jeweilige Erwägungs-Geltungsbedingungen zu integrieren. Wie dargelegt wäre es zentral, bei jeweiligen Themenaufbereitungen und Auseinandersetzungen darauf zu achten, dass Frag-würdigkeit erhalten und jeweilige Entscheidungen im reflexiven Wissen um Nicht-Wissen eingebettet bleiben, so dass sowohl gute Begründungen nachvollziehbar als auch Einsicht und Engagement für Verbesserungen motiviert bleiben. Das Thema Entscheidung und Nachdenken über Oder-Konstellationen als Zusammenstellungen von problemadäquaten Alternativen (thematisches und bewertendes Erwägen von Alternativen) wäre in diesem Sinne eine alle anderen Inhalte begleitende Komponente.

Literatur

- Albers, S. & Blanck, B. (2022): Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehrstudium. In: E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung (Bd. 26). Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295-300.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Blanck, B. (2005): Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. Vorschläge zur Arbeit mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und Forschungsinstrument. In: Erwägen Wissen Ethik 16 (4), 537-551.
- Blanck, B. (2006): Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: Politisches Lernen 24 (3-4), 22-37.
- Blanck, B. (2023a): Wer die Wahl hat, hat ein »Oder« – Mit Grundschüler*innen über logische Grundlagen des Erwägens philosophieren. In: S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-43.
- Blanck B. (2023b): Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134-141.
- Bleicher, A.; Fink, S. B.; Funke, J.; Göbel, E.; Krischer, A. J.; Martin, A.; Priddat, B. P.; Reese-Schäfer, W.; Rieber, V. & Saretzki, T. (2021): Forschungsforum »Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bil-

3 Die erwägungsorientierte Pyramiddiskussion ist z.B. die Veränderung einer vorher bloß lösungsorientierten Methode hin zu einer erwägungsorientierten Methode (vgl. dazu z.B. Christiane Schmidt 2013 und 2015, die die Methode auch im Kontext qualitativen Forschens nutzt, oder Blanck 2005, 545-548).

- dung: Entscheidung». In: Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung 1, 1-85. Online unter: <https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1222/1117> (Abrufdatum: 13.04.2024).
- Greshoff, R. (1989): Kampf- oder erwägungsorientierte Wissenschaft? Max Webers Umgang mit »deskriptiver« und »präskriptiver« Vielfalt. In: A. Bienfait & G. Wagner (Hrsg.): Verantwortliches Handeln in gesellschaftlichen Ordnungen. Beiträge zu Wolfgang Schluchters »Religion und Lebensführung«. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 225-269.
- Heldt, I. (2022): Menschenrechte als normative Leitkategorie der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 13 (1), 22-39.
- Kuhn, T. S. (1978): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Loh, W. (1989): Wahn, Vorurteil und Wissenschaft. In: Conceptus 23 (59), 31-48.
- Mill, J. S. (2015): On Liberty. Edited by Leonard Kahn. Claremont, Canada: Broadview editions.
- Sander, W. (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen Wissen Ethik 20 (2), 239-248.
- Schiele, S. (2017): »Die Geister, die ich rief ...!« – Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: S. Frech & D. Richter (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 21-34.
- Schmidt, C. (2013): Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 176-188.
- Schmidt, C. (2015): Das Projekt »Erwägungsorientierte qualitative Forschung«. In: Erwägen Wissen Ethik 26 (2), 287-312.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, 173-184.

Autorin

Blanck, Bettina, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg